

# メンター教師が教職志望学生の学習行動や 職業キャリア・レディネスに及ぼす影響

## The Effect of the Teacher's Mentoring to Teachers Training Course Students: Its Relationship with Learning Behaviors and Occupational Career Readiness.

松本 麻友子

### 要旨

本研究では、教職志望学生がこれまでに会った教師は学生のキャリア発達や学習の動機づけに影響を及ぼすのか、教職志望学生のメンターとなりうるのかについて検討した。

まず、教職志望学生を対象に学校生活で印象に残った教師について属性やエピソードを自由記述で回答を求めたところ、教職を目指すきっかけとなる教師や目標となる教師が多く報告された。エピソードとしては、人間的な成長や方向性（将来・進路）の指示、キャリアモデルなどが多く報告され、教師が生徒の発達支援を促すメンターの役割を持つことが示唆された。

続いて、メンターの機能を果たしている教師が教職志望学生のキャリア発達や学習行動にどのような影響を及ぼすのか検討するために、質問紙調査を実施したところ、メンター教師による受容・保護の働きかけが教職志望学生の職業キャリア・レディネスを高め、教職に関する学習を持続させることが示された。従って、教職志望学生にとって教師から受容・保護のメンタリングを受けることは、在学中の発達支援を促すだけでなく、卒業後の進学先でのキャリア発達や学習への動機づけを促進することにもつながり、学校現場におけるメンタリングの重要性が示唆された。

**キーワード：**教職志望学生 メンタリング 学習行動 職業キャリア・レディネス

### 問 題

近年、深刻ないじめや不登校への対応、発達障害児への支援、保護者や地域との協力関係の構築など教師が対処する課題は多岐にわたる。学校教育における課題の複雑・多様化など教師をめぐる状況は大きく変化しており、教師の資質能力が改めて問い直されている（文部科学省，2006）。これからの時代の教師に求められる資質能力として、文部科学省（2015）は、これまで教師として不易とされてきた教職に対する責任感と使命感などに加え、自律的に学び続ける力、新たな課題に対応できる力、学校作りのチームの一員として組織的・協働的に諸課題の解決のために取り組む専門的な力を挙げている。変化の激しい社会を生き抜いていける人材を育成していくためには、教師自身が時代や社会、環境の変化を的確につかみ取り、常に学び続ける姿勢が必要とされている。この資質能力は、教職に就く前段階である教職志望学生も身に付けていかなければならない力である。この力の基礎は大学における様々な学びや教育実習を通して醸成されるが、学びの原動力となるのは学生の教職意識である。それでは、教職志望学生の教職意識はどのように形成されるのだろうか。

教職志望学生の教職意識の形成には、過去に関わってきた教師の影響力は決して小さくないことが予想される。特に教職志望学生にとって、教師という職業は他の職業に比べて長年にわ

神戸親和女子大学発達教育学部心理学科 准教授

たる被教育体験があるため、教師との関わりが大学生の教職意識に何らかの影響を及ぼしていることが考えられる。例えば、西村（2001）は、多くの教職志望学生は過去に出会った魅力的な教師の姿から教職意識や教職価値を見出し、教師像を概念化しようとしていると指摘している。また、教員採用試験に内定した者を対象にした藤原（2004）では、過去に関わった教師への憧れが志望動機に含まれることを明らかにしている。このように、過去に出会った教師の影響は一時点に留まらず、大学進学後の現在においても教職志望学生の教職意識に影響を及ぼしていることが示唆される。

しかし、大学入学後の教職意識に影響を与える要因に関する研究は、教育実習に焦点を当てたものが多く、大学時代の影響に限られている（三島・井上・森，2012）。教職志望意識の強い学生は小学校から高校までの教師にまつわる不快な自伝的記憶が少なく、かつ、想起した出来事に強い影響を受けたと感じているという知見（佐藤，2000）や、教職意識の形成・発達は大入学以前から始まっているという知見（久保，2010）を踏まえると、過去に出会った教師との関係が継続的に教職志望学生の教職意識に影響を与えていると考えられる。

そこで、本研究では、大入学前に出会った教師が教職志望学生にどのような影響を与えるか検討する。

## 研究 1

### 目的

大入学前に出会った教師が大学生にどのような影響を与えるのか明らかにするために、教職志望学生を対象に最も印象に残った教師との出会いやエピソードを収集することを目的とする。

### 方法

調査時期 2015年4月～2018年4月に各年の初回の授業で実施した。

調査対象者 4年制私立大学の教職課程科目を受講した女子大学生のべ386名を対象とした。この授業は、中学校教諭一種免許状（国語・英語・保健体育）と高等学校教諭一種免許状（国語・英語・保健体育）の取得を目指す学生の必修教職科目で受講生は主に2年生であった。なお、調査大学では通信プログラムの併用で小学校教諭一種免許状も取得可能であり、対象者の一部は通信プログラムも受講していた。

質問紙の構成 大入学前の学校生活で最も印象に残っている教師について想起させ、その教師と出会った時期や教師の特徴、具体的なエピソードなどを記述させた。また、現在希望している職業についても自由記述で回答させた。

### 結果と考察

自由記述で得られた回答について、まず該当教師と出会った時期について分類した（Table 1）。人数比率に偏りが見られるかどうか検討するため、 $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りがみられた（ $\chi^2(4)=293.88$ ,  $p<.001$ ）。残差分析の結果、幼稚園児・保育園児の時と回答した人は少なく、中学生や高校生の時と回答した人は多いことが示された。

Table 1 最も印象に残った教師と出会った時期

時 期	回答数（複数回答）
幼稚園児・保育園児	4
小学生	78
中学生	163
高校生	146

続いて該当教師の属性について分類した結果、中学校の部活の顧問が最も多く、次いで小学校の担任であった（Table 2）。中学校の部活の顧問が多いのは、調査対象者の多くが保健体育の中学校・高等学校教諭一種免許状の取得を目指す学生であり、中学生の時に部活動を通して、顧問と密接な関係を築いている学生が多いためと考えられる。

さらに印象に残った教師と学生が将来希望している職業がどの程度対応しているのか調べたところ、小学校教師は25.64%（印象に残った教師として小学校教師と回答した学生のうち、小学校教師を目指している割合）、中学校教師は39.88%、高校教師は39.72%であった。これは、印象に残った教師が教職志望学生の進路に少なからず影響を及ぼしていることが示唆される。

Table 2 最も印象に残った教師の内訳

教 師	回答数（複数回答）	教 師	回答数（複数回答）
保育園・幼稚園の先生	1	高等学校の担任	45
小学校の担任	78	高等学校の教科担当	
中学校の担任	54	国語	11
中学校の教科担当		英語	3
国語	2	数学	1
英語	4	社会	5
数学	3	理科	1
社会	1	保健体育	17
理科	1	高等学校の部活の顧問	76
音楽	1	習い事の先生	12
保健体育	26	塾講師	4
中学校の部活の顧問	87	教育実習生	2

続いて、教師との具体的なエピソードから教師の影響について検討するために、エピソードを筆者がKJ法により分類した（Table 3）。その際、2つ以上の異なった内容を含んでいる場合は別々に分類し、さらに類似するエピソードでまとめた。その結果、①叱る・厳しさ：「生徒のためを思って叱る」など、②課外活動へのアドバイス：「技術だけではなく、精神的にもサポートしてくれた」など、③方向性の指示：「進路に迷っている時にアドバイスをしてくれた」など、④授業運営：「分かりやすく教えてくれて興味を持つことができた」など、⑤生徒理解：「自分が気づいていなかった自分の良いところを教えてくれた」など、⑥相談：「いつも相談相手になってくれた」など、⑦励まし・褒める：「生徒の良い所をよく見ていて褒めてくれた」など、⑧日常的な関わり：「昼休みに一緒に遊んだり、話したりした」など、⑨キャ

Table 3 最も印象に残った教師とのエピソードの内訳

カテゴリー	記述例	回答数 (複数回答)
叱る・厳しさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が悪いことをしたらとても厳しく叱られたが、何故それをしたらいけないのかを生徒の立場に立って説明してくれた</li> <li>・サボっていたり、ふざけていたらしっかりと怒るけど、生徒のためを思っていることが伝わった</li> </ul>	61
課外活動へのアドバイス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プレー中の自分のダメなところをしっかりと指摘し、改善策を教えてくれた</li> <li>・熱心に指導してくれて沢山の技術を教わった</li> </ul>	45
方向性（将来・進路）の指示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進路に迷っている時にアドバイスをしてくれた</li> <li>・私に合う大学がどこか探してくれたり、入試の面接対策をしてくれて最後まで受験のサポートをしてくれた</li> </ul>	42
授業運営	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理解しやすいように話を噛み砕いて教えてくれた</li> <li>・ひきつけられる様な工夫がしてあり、楽しみながら授業を受けることができた</li> </ul>	38
生徒理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒一人ひとりのことを良く見ていたと感じた</li> <li>・苦手だと思っていた役割に推薦してもらい、その役割を一生懸命したこと自信をつけることができた</li> </ul>	37
相談	<ul style="list-style-type: none"> <li>・悩んでいる時に親身になって聞いてくれた</li> <li>・諦めそうになった時や心が折れそうな時に話を聞いてくれて支えてくれた</li> </ul>	36
励まし・褒める	<ul style="list-style-type: none"> <li>・努力は裏切らないと言って励ましてくれた</li> <li>・よく頑張ったと褒めてくれた</li> </ul>	31
日常的な関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・放課後に先生や友達と恋愛の話をした</li> <li>・先生と好きなアーティストが同じだったので、よくその話をした</li> </ul>	26
キャリアモデル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒と真剣に向き合ってくれる姿を見て、自分もこのような教師になりたいと思った</li> <li>・先生の授業のおかげで苦手な教科を克服し、興味を持つことができたので、その教科の先生になろうと思った</li> <li>・教師への夢をより強く持つことができた</li> </ul>	24
リーダーシップ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・バラバラだったクラスを一つにまとめてくれた</li> <li>・みんなに平等にチャンスを与えてくれて、チームワークを大切にしてくれた</li> </ul>	20
生活指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・礼儀や挨拶をしっかりと教えてくれた</li> <li>・部活動でミスの多い選手は私生活に問題ありと言われ、私生活の見直しや生活習慣について指導してくれた</li> </ul>	17
継続的な交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業してからも相談にのってもらっていたり、一緒に食事に行ったりしている</li> <li>・大学生になってからも勉強を教えてもらっている</li> </ul>	13
共同・共有行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒と一緒に練習していた</li> <li>・生徒と同じように喜んだり、悔しがったり、泣いたりしてくれた</li> </ul>	11
親しみやすさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・母親のように優しく接してくれた</li> <li>・年齢が近く、何でも話すことができた</li> </ul>	9
否定的な態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相談しても何もしてくれなかった</li> <li>・特定の生徒を最悪にしていた</li> </ul>	7
生徒の主体性を尊重	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行事で何をやりたいかを生徒に決めさせてくれた</li> <li>・生徒の意見を尊重して物事を進めてくれた</li> </ul>	5
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音楽会の時、指揮している姿が別人のようだった</li> <li>・企業で働いた経験のある先生で、他の先生と比べて視野が広いと感じた</li> </ul>	4

リアモデル：「先生と出会って、私もこのような先生になりたいと思った」など、⑩リーダーシップ：「クラスの士気を高めてくれた」など、⑪生活指導：「礼儀や挨拶などの基礎や協力すること、助け合うことを教えてくれた」など、⑫継続的な交流：「大学生になってからも勉強を教えてもらっている」など、⑬共同・共有行動：「生徒と一緒に練習していた」な

ど、⑭親しみやすさ：「母親のように優しく接してくれた」など、⑮否定的な態度：「特定の生徒を最悪していた」など、⑯生徒の主体性を尊重：「生徒同士のケンカをお互いが納得するまで話し合う機会をつくってくれた」など、⑰その他：「体育祭での姿はいつもと違った」の17カテゴリーに分類した。なお、分類は松本・速水・山本（2013）による教師から見た生徒とのエピソードに関する分類方法を参考にした。

回答数は叱る・厳しさが最も多いが、単に教師から「叱られた」、「厳しかった」という印象だけではなく、「自分のために叱ってくれた、厳しくしてくれた」、「成長できた」と感じている学生が多いことが明らかとなった。その他には、教職を目指すきっかけとなる教師や目標となる教師などキャリアモデルが多く報告された。また、課外活動や学習指導だけではなく、進路や方向性の指示などキャリア支援や生徒理解及び悩み相談など精神的なサポートも多く挙げられ、教師が教職志望学生の心理発達に影響を及ぼすことが示唆された。

## 研究 2

### 目的

研究 1 では、これまでに会った教師が教職を目指す学生に影響を及ぼすことが明らかとなった。特に、人間的な成長や方向性の指示、キャリアモデルなど教師が生徒の発達支援を促すメンターの役割を持つことが示唆された。メンター (mentor) とは、成熟した年長者のことを指し、若年のプロテージュ (protégé) と基本的に 1 対 1 で継続的・定期的に交流し、適切な役割モデルの提示と信頼関係の構築を通じてプロテージュの発達支援を目指す関係性をメンタリングと定義している (渡辺, 2002, 2003)。教師－生徒関係は、メンタリングの特徴である上下関係、影響力や信頼関係、発達支援行動の提供、関係の継続性などを満たしていると考えられる。また、Kram (1983, 1985) では企業組織内の研究において、メンタリングはキャリア機能と心理社会的機能から構成されることが示されているが、この機能は教師－生徒間のメンタリングでも同様にみられる (Johnson, 2010)。また、この機能は教育目標として掲げられているキャリア発達とアイデンティティ発達に対応させることができる (山田, 2008)。これらを踏まえ、本研究では教師をメンターと捉え、教職志望学生のキャリア発達とアイデンティティの発達への影響を検討する。

青年期である大学生のアイデンティティの発達においては、職業的な要因が重要な意味を持つことが示唆されており (下山, 1986; 杉村, 2001; 高村, 1997)、キャリア発達とアイデンティティの発達を分けて考えることは難しい。多くの大学生にとって、職業を探索・選択し、決定することは看過することのできない重要課題の 1 つである。しかし、近年フリーターやニートの増加、新規就職者の離職率の高さや職業未決定など、青年期におけるキャリア発達の問題に大きな注目が集まっている (森本, 2008)。その中でも職業未決定は、医学部や教員養成学部などの大学進学が就職と強く結びついている学部でも卒業後の進路を決めずに入学してくる学生がいることが報告されており (若松, 2001)、深刻な問題となっている。2017年度の大学生の就職率は98.0%と1996年度からの調査開始以降で過去最高となり、ほとんどの学生が進路を決めて卒業していくことが報告されているが (文部科学省, 2018)、職業を決められずに悩んでいたことが解決した訳ではなく、タイムリミットがきたために納得しないままに決めたり、



あるいは計画や見通しが立たないまま就職活動へと向かうことが危惧されている（若松，2001）。教職は、他の職業と異なり、学校生活の中で目指す職種となる教師と接する機会があり、キャリアについてより具体的に考えることができる。従って、教員養成学部へ入学後に明確な見通しが立たず、職業未決定となったり、周りに流されて曖昧な状態のまま進路を決めたりすることのないよう、教職志望学生のキャリア発達には教師のメンタリングが求められるといえる。

そこで、本研究では、キャリア発達として、職業キャリア・レディネスを検討することとする。職業キャリア・レディネスは、職業選択と職業生活への取り組み姿勢と定義され（坂柳，1996）、生涯発達の視点では、キャリア成熟とも表現される。岡田（2007）は、学校生活やサークル活動、アルバイトなどの様々な場面を通じて、自分の欲求・興味・能力・価値観などが吟味され、その上で暫定的ではあるが、職業上の好みの具体化・特定化、実行がなされ、それに伴い自己概念もより現実的に再構成されていくと述べている。そのため、教師のメンタリングは、生徒の興味関心の方向性や適性などの自己理解を深める一助となる可能性が示唆される。さらに教職を目指す学生にとってはキャリアモデルを明確にする機会となり、その結果、職業キャリア・レディネスを高めることが期待される。

また、アイデンティティやキャリア発達は職業を選択・決定するだけではなく、決定したことに対してどの程度、積極的に行動できているかについても重要となる。Marcia（1966，1980）はアイデンティティが確立されるためには個人にとって意味のある多くの可能性から最も自分にふさわしいものについて迷い、考え、試行する時期（危機）だけではなく、危機を経て決定された自己の信念や価値観を明確に表現し、それに基づく積極的な行動（自己投入）をすることが必要であると指摘している。教職志望学生が教師になるためには、教員免許を取得し、教員採用試験に合格することが必須となる。従って、目標を達成するためには、大学での学習、特に教職科目の学習意欲が重要である。先行研究では、教師によるメンタリングが生徒のアイデンティティやキャリア発達、スクールモラル、精神的健康に影響することは示されてきたが（山田，2008；中島，2016）、学習行動については検証されていない。メンタリングを受けた経験がアイデンティティの発達として教職志望学生の大学での積極的な学習行動を促す可能性が示唆される。

以上の観点から本研究では、教職志望学生を対象に回顧法を用い教師のメンタリングが職業キャリア・レディネスや学習行動に与える影響について明らかにすることを目的とする。

## 方法

調査時期 2018年6月に実施した。

調査対象者 教職志望の女子大学生111名を対象とし、質問紙を配布した結果、101名からの回答を得た。そのうち有効回答数95名を分析の対象とした。

質問紙の構成 質問紙は以下の通りである。

- (a) メンタリング尺度：中島（2016）によるメンタリング尺度を用いた。この尺度は「受容・保護（9項目）」、「動機づけ・励まし（10項目）」、「友好・相談（6項目）」の3つの下位尺度から構成され、5件法で回答をするものである。本研究では、メンターを大学入学前に出会った教師と限定するため項目表現を一部変更した。なお、メンター教師を一人想定して回

答してもらうため、メンター教師の有無や性別、年代も尋ねた。

- (b) 職業キャリア・レディネス：坂柳（1996）による職業キャリア・レディネス尺度（Occupational Career Readiness Scale; OCRS）<sup>1</sup>を現代の大学生用に表現を一部修正して用いた。この尺度は「関心性（6項目）」、「自律性（6項目）」、「計画性（3項目）」の3つの下位尺度から構成され、5件法で回答をするものである。
- (c) 学習行動：下山（1985）による学習意欲検査（Gakugeidai Academic Motivation Inventory; GAMI）の下位尺度である持続性の欠如を参考に内容を教職科目に特定して用いた。この下位尺度は、「教職科目を勉強していると、すぐに飽きてしまう」などの5項目から構成され、4件法で回答するものである。

調査手続き 調査は講義時間の一部を利用して質問紙を配布し、集団で実施した。倫理的配慮という観点から調査の際、研究の目的と意義を説明した。質問紙に回答するか否かは個人の自由意思に基づいて選択できることおよび、途中で回答を中断したり、回答したくない質問項目については回答しなくても良いこと、結果や回答の有無は授業の成績とは無関係であることを質問紙に記載し、口頭でも伝えた上で同意した者だけが回答するようにした。なお、同意を強制しないためにも調査者は質問紙を配布後、約15分間教室外で待機した。

## 結果と考察

メンターの属性 メンターの有無について調査したところ、現在も交流のあるメンターがいると回答した人は43名、現在は交流していないが以前はメンターがいたと回答した人は36名、メンターはいないと回答した人は16名であった。人数比の偏りを検討するために $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りがみられた（ $\chi^2(2)=12.40, p<.01$ ）。残差分析の結果、現在も交流のあるメンターがいると回答した人が多く、メンターはいないと回答した人は少なかった。さらに、過去も含めてメンターがいると回答した79名を対象にメンターの性別について調べたところ、男性が41名、女性が37名、不明が1名であった。不明を除き $\chi^2$ 検定を行ったところ、人数比率に有意な偏りはみられなかった（ $\chi^2(2)=0.21, n. s.$ ）。続いて、メンターの年代について調べたところ、20代が12名、30代が29名、40代が16名、50代が14名、60代が8名であった。 $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りがみられた（ $\chi^2(2)=16.00, p<.01$ ）。残差分析の結果、20代や60代と回答した人が少なく、30代と回答した人が多いことが示された。

基本統計量と尺度間相関 各尺度について $\alpha$ 係数を算出したところ、.61～.84と概ね高い内的整合性が示された。そのため、メンターや職業キャリア・レディネスは仮定された下位尺度ごとの加算平均を下位尺度得点とした。なお、学習行動に関しては先行研究と同様に尺度の加算平均を尺度得点として算出した（Table 4）。

続いて、尺度得点間の相関係数を算出した（Table 5）。メンタリングの下位尺度である受容・保護と動機づけ・励ましは職業キャリア・レディネスの関心性や自律性と正の相関を示したが、計画性とは有意な関連がみられなかった。また、友好・相談は職業キャリア・レディネスのどの下位尺度とも有意な関連が示されなかった。

学習行動との関連では、受容・保護や動機づけ・励ましとの間に有意な正の相関が見出されたが、友好・相談との間には有意な関連は示されなかった。

Table 4 各尺度の基本統計量と $\alpha$ 係数

	得点範囲	平均値	標準偏差	$\alpha$
メンタリング				
受容・保護	1-5	4.25	0.53	.84
動機づけ・励まし	1-5	4.17	0.56	.84
友好・相談	1-5	3.87	0.62	.61
職業キャリア・レディネス				
関心性	1-5	3.72	0.69	.75
自律性	1-5	3.82	0.62	.74
計画性	1-5	3.20	0.78	.71
学習行動	1-4	2.85	0.64	.84

Table 5 各尺度の尺度間相関

	1	2	3	4	5	6
メンタリング						
1. 受容・保護	—					
2. 動機づけ・励まし	.71***	—				
3. 友好・相談	.60***	.46***	—			
職業キャリア・レディネス						
4. 関心性	.25*	.24*	.10	—		
5. 自律性	.32**	.27*	.12	.72***	—	
6. 計画性	.10	.13	.08	.62***	.56***	—
7. 学習行動	.35**	.24*	.06	.14	.20†	.28**

†  $p < .1$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ 

メンタリングが職業キャリア・レディネスや学習行動に及ぼす影響 教師のメンタリングが教職志望学生の職業キャリア・レディネスや学習行動に影響を及ぼすという観点から、メンタリングと職業キャリア・レディネスおよび学習行動との関連を検討した。職業キャリア・レディネスと学習行動を目的変数、メンタリングの下位尺度を説明変数として重回帰分析を行った (Table 6)。その結果、受容・保護から自律性に対する標準偏回帰係数 ( $\beta = .33$ ,  $p < .05$ ) と受容・保護から学習行動への標準偏回帰係数 ( $\beta = .39$ ,  $p < .05$ ) は有意な正の影響が見られた。また、いずれの分析においても多重共線性の指標となる VIF は 1.57~2.53 であり、問題を示す経験的な基準である 10 を下回るものであった。

Table 6 メンタリングの重回帰分析の結果

	職業キャリア・レディネス			学習行動
	関心性	自律性	計画性	
メンタリング				
1. 受容・保護	.21	.33*	.00	.39*
2. 動機づけ・励まし	.13	.10	.12	.20
3. 友好・相談	-.08	-.12	.03	-.16
$R^2$	.07	.12*	.02	.10*

\*  $p < .05$



## 総合考察

本研究では、過去に出会った教師が教職志望学生の教職意識にどのような影響を及ぼすか明らかにするため、学生がこれまでに会った印象的な教師とのエピソードをまとめた。その結果、「このような教師になりたい」「教師への夢をより強く持った」など教師がキャリアモデルとなることが示された。また、方向性の指示や悩み、励まし・褒めるなど学生の教職意識を向上させるだけでなく、キャリア支援や精神的なサポートが数多く報告され、教師がメンター機能を持つ可能性が示唆された。そこで、過去に出会った教師が教職志望学生の職業キャリア・レディネスと大学における学習行動に及ぼす影響を検討したところ、それほど強い影響ではないが、メンタリングの中でも受容・保護を受けた経験が多い学生ほど、職業キャリア・レディネスの自律性と学習行動が増加することが明らかとなった。中学生を対象とした中井（2014）では、小学生の時に教師から受容された経験が内的調整や同一化調整といった自律的動機づけを高めることを明らかにしている。この自律的な動機づけスタイルとされる内的調整や同一化調整は、多くの研究によって学業達成とのポジティブな関連が報告されており（Guay & Vallerand, 1997; Lens & Vansteenkiste, 2008）、この関連は小学生から大学生まで幅広く確認されている（Ryan & Deci, 2009）。速水（1996）では、大学の教職科目に対する学習動機づけに焦点を当て、出席日数やテストの成績との関わりを検討した結果、テストの成績は自律的動機づけとされる同一化調整との間に正の相関が見出された。大学生の自律的動機づけと学習行動を検討した畑野（2013）は、自律的動機づけに対応する向上志向と知的好奇心を見出し、向上志向が全般的な学習行動を促進、知的好奇心が全般的な学習行動や授業行動を促進する可能性を示唆した。これらの知見に鑑みると、過去に出会ったメンター教師に受け入れられたという経験は生徒の自律的な動機づけを高め、さらに自律的な動機づけが学習行動を促すと考えられる。

また、本研究ではメンター教師による受容・保護の働きかけが教職志望学生の職業キャリア・レディネスの自律性を促進することが示された。半澤・坂井（2005）は、大学生が学業を通して職業を探究している可能性を示しており、学業とキャリア意識の関連を指摘している。高等学校までは入学試験があり、学校から学校への移行と学習は密接に関わるが、大学生は社会への移行期にあたり、学習の意味が明確でなくなる（金子，2007）。そのため、大学生は自身の将来を模索しながら学習を意味づけ、学習を通じてキャリアを形成している（溝上，2009）。このように、大学生の職業キャリア・レディネスは学習行動と相互に関連しながら発達していくと考えられる。本研究でも職業キャリア・レディネスの自律性や計画性と学習行動には有意な正の相関が示された。従って、大学生の学習行動が促進されるとともに職業キャリア・レディネスも高まる可能性が示唆される。本研究ではメンタリングから職業キャリア・レディネスへの影響を検討し、自律性のみ正の影響が示されたが、上記を踏まえるとメンタリングから学習行動、職業キャリア・レディネスの複合的な影響を検討する必要がある。

最後に本研究の課題として、以下の2点を挙げる。まず、調査対象者の学年の偏りが挙げられる。本研究では教職科目の中でも受講生の多い授業（必修科目・2年生以上対象）から調査参加者を募集したため、対象者の多くが低学年であった。安保・石津・菊池・千葉・猪俣（2008）では、高学年の方が低学年よりも職業キャリア・レディネスが高くなることが報告さ

れている。職業キャリア・レディネスは就職活動に直面する時期に向き合い、形成されていくと考えられる。また三島他（2012）は、教育実習経験のある3年生は未経験の1年生と比べて小学生の時の教師のサポートについて、より実践的なサポートを重視していることを明らかにし、過去に出会った教師の影響度も大学での学年が進むにつれて変化していくと指摘している。本研究では、教師のメンタリングから職業キャリア・レディネスへはそれほど強い影響は示されなかったが、今後は学年による影響の差異も含めて検討することが必要だろう。

次に、他の要因の影響が挙げられる。教師－生徒関係は個別的な二者関係だけでは捉えられない。例えば、大学生活で同じ目標の仲間と接したり、教育実習先の指導教員や生徒との関わりの中で学習意欲や職業キャリア・レディネスが変化するなど、メンター教師は直接的な影響だけではなく、様々な要因を媒介して影響を及ぼす可能性も考えられる。過去に出会った教師のメンタリングの効果を明らかにするためには、こうした要因間の関連を明確にすることが必要になる。

本研究は、大学入学前に出会ったメンター教師が大学入学後の教職志望学生の職業キャリア・レディネスや学習行動に影響を及ぼすことを見出し、教師の与える影響が一時点に留まらないこと、学生のキャリア発達やアイデンティティの発達は大学教育だけで形成されるものではないことを示唆した点は意義があるといえる。今後は上述した課題を踏まえ、総合的にメンタリングの影響を検討していくことが重要となる。

#### 注

- 1 坂柳（1996）では、各下位尺度9項目作成されているが、本研究では、調査対象者の負担を考慮し、因子負荷量の高さや定義との対応から項目を3～6項目選出して用いた。なお、本研究と同様の下位尺度を用いた松本・森山（2012）では、高い内的整合性が示されている。

#### 引用文献

- 安保英勇・石津憲一郎・菊池武剋・千葉政典・猪俣歳之（2008）. 東北大学における学部学生のキャリア意識（2）－キャリアレディネスと職業志向－ 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57, 271-287.
- 藤原正光（2004）. 教師志望動機と高校・大学生活－教員採用試験合格者の場合－ 文教大学教育学部紀要, 38, 75-81.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education, 1*, 211-233.
- 半澤礼之・坂井敬子（2005）. 大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応－自己不一致理論の観点から－ 進路指導研究, 23, 1-9.
- 畑野快（2013）. 大学生の自律的な学習動機づけの検討－学習・キャリアの変数との関わりから－ 青年心理学研究, 24, 137-148.
- 速水敏彦（1996）. 大学生の動機づけ－教職科目の場合－ 教育心理学会第38回総会発表論文集, 350.
- Johnson, W. B. (2010). Student-faculty mentorship outcome. In T. D. Allen & L. T. Edy (eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. West Sussex: Blackwell Publishing. pp.189-210.
- 金子元久（2007）. 大学の教育力 ちくま新書
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal, 26*, 608-625.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company.
- 久保順也（2010）. 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究（1） 宮城教育大学紀要, 44, 217-226.
- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting self-regulated learning: A motivational analysis. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning; Theory, research, and*

- applications. Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates. pp.141-168.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson. (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- 松本麻友子・速水敏彦・山本将士 (2013). 高校生における仮想的有能感と対人関係との関連－仮想的有能感の変動に影響を及ぼす要因の検討－ パーソナリティ研究, 22, 87-90.
- 松本麻友子・森山幹弘 (2012). 大学生の学生支援活動が社会人基礎力、職業キャリア・レディネスや学校生活充実度に及ぼす影響 アカデミア (南山大学紀要人文・自然科学編), 4, 83-94.
- 三島知剛・井上菜美・森敏昭 (2012). 教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係－学部1年生と3年生の差異に着目して－ 日本教育工学会論文誌, 35, 345-356.
- 溝上慎一 (2009). 大学生活の過ごし方から見た学生の学びと成長の検討－正課・正課外活動のバランスのとれた活動が高い成長を示す－ 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.
- 文部科学省 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) 文部科学省中央教育審議会 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm) (2018年7月27日)
- 文部科学省 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－ (答申) 文部科学省中央教育審議会 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2018年7月27日)
- 文部科学省 (2018). 平成29年度大学等卒業者の就職状況調査 文部科学省 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/05/1404971.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/05/1404971.htm) (2018年7月7日)
- 森本文子 (2008). 大学生における職業未決定とアイデンティティとの関連 九州大学心理学研究, 9, 205-213.
- 中井大介 (2014). 過去の教師との関わり経験と教師関係への動機づけの関連 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 162.
- 中島奈保子 (2016). 大学・短大生にとってのメンターの分類と機能 修文大学短期大学部紀要, 55, 53-60.
- 西村絢子 (2001). 教職課程選択学生に影響を与えた教師像について 日本教師教育学会年報, 10, 114-123.
- 岡田昌毅 (2007). ドナルド・スーパー－自己概念を中心としたキャリア発達－ 渡辺三枝子 (編) キャリアの心理学－キャリア支援への発達のアプローチ pp.23-46. ナカニシヤ出版
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school*. New York, Routledge. pp.171-195.
- 坂柳恒夫 (1996). 大学生のキャリア成熟に関する研究－キャリア・レディネス尺度 (CRS) の信頼性と妥当性の検討－ 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 20, 9-18.
- 佐藤浩一 (2000). 思い出の中の教師－自伝的記憶の機能分析－ 群馬大学教育学部 紀要人文・社会科学編, 49, 357-378.
- 下山晴彦 (1986). 大学生の職業未決定の研究 教育心理学研究, 34, 20-30.
- 下山剛 (1985). 学習意欲の見方・導き方 教育出版
- 杉村和美 (2001). 関係性の観点から見た女子青年のアイデンティティ探求－2年間の変化とその要因－ 発達心理学研究, 12, 87-98.
- 高村和代 (1997). 課題探求におけるアイデンティティの変容プロセスについて 教育心理学研究, 45, 243-253.
- 若松養亮 (2001). 大学生の進路未決定者が抱える困難さについて－教員養成学部の学生を対象に－ 教育心理学研究, 49, 209-218.
- 渡辺かよ子 (2002). 円環的生涯発達支援としてのメンタリング・プログラムに関する考察－米国の事例を中心に－ 教育学研究, 69, 195-204.
- 渡辺かよ子 (2003). 米国高等教育におけるメンタリング・プログラムの研究成果と意義 教育学研究, 70, 213-222.
- 山田奈保子 (2008). 教師のメンタリングが学生の心理的成長に与える影響－高校生を対象として－ 日本パーソナリティ心理学会第17回大会発表論文集, 224-225.